

# ドラマ表現活動が行動上の問題を抱える子どもに与える変容の可能性

—児童自立支援施設における生活臨床から—

Modification of the Children's Behavior Problem by Drama Expression Activities:  
Based on a Practice at a Children's Self-Reliance Support Facility

上村 宏樹<sup>1)</sup>・徳永 健介<sup>2)</sup>

UEMURA, Kouju・TOKUNAGA, Kensuke

キーワード：ドラマ、表現活動、児童自立支援施設、児童養護施設、生活臨床

## I. はじめに

2014年度における全国の児童相談所に対応した児童虐待相談対応件数は、88,931件（速報値）となった。これは児童虐待相談対応件数を集計し始めた1990年の実に約80倍にあたる。児童虐待件数が増えたのか、または元々あった児童虐待への発見数が増えたのか、またはその両方かなど様々な議論はあるが、児童虐待対応の現場でそれだけ対応する件数が増えたことは紛れもない事実である。こうした増え続ける児童虐待の対応において、保護された児童の主な措置先がいわゆる社会的養護施設及び里親等であり、措置される児童数もその件数は10年前に比べ増加している（厚生労働省, 2015）。児童虐待を受けた子どもが入所する先の施設では、そういった子どもたちへの適切な対応が求められる。児童虐待を受けた子どもたちが呈する特徴が、関係や生活、ひいては自立を困難にするからである。児童虐待を繰り返し受けることはその子どもの人格形成にまで影響し、そういった子どもはHerman (1992) が言うように、「社会に適応するのが恐ろしいほど大変な仕事になる」のである。

虐待を受けた子どもたちについては様々な影響があることが言われている。それは身体的なものから情緒的精神的なもの、知的・認知的なものまで多岐にわたり、さらに短期・中期・長期と人生の様々な時期に影響を与えることになる（Corby, 2000）。また日本では西澤（1994）が様々な論文から虐待の影響についてまとめており、身体的影響、知的・認知的発達への影響、情緒的影響とやはり広範囲にわたる影響が示されている。それらの影響の

中でも、虐待を受けた子どもの性格傾向として示された、心的外傷後ストレス障害、対人関係の障害、特に虐待関係の反復傾向、そして攻撃性、自己概念の障害、解離性障害などは子どもとの関りを非常に困難なものにする。

また、子どもとのかかわりを困難にするものは虐待の影響だけではない。例えば障害等のある子どもにおいても、児童養護施設では1982年の8.3%から、2008年では23.4%となっており、障害を持った子どもへの対応が求められるのである（厚生労働省, 2015）。その中でも注意欠陥多動性障害（ADHD）や自閉症スペクトラム障害（ASD）は、関わりや自立を支援する中で特に配慮を要し、やはり現場ではその対応に大変苦慮している。それ以外にも愛着の問題や入所以前の生活習慣、価値観など様々な要因がある。それらの問題が、AかBかCかといった形で存在するよりもむしろ、AもBもCもと言うように並存している。さらに施設で対応する職員も十分な数とはいえないどころか、一般的な養育をする上でも圧倒的に不足しており、そういったことが重なって関り上の困難をより複雑にしているのである。

それに対して我々はいったいどのように対応し、子どもを支援していけば良いのだろうか。ここで子どもたちが示す傾向のうち、最も問題とするものの1つは子どもたちが示す激しい攻撃性である（滝川他, 2001）。それに対し、以前までの多くの施設の現場では力を持ってそれに対応するということが行われていた。厚生労働省より1998年2月18日に通知された「懲戒に係る権限の乱用禁止」（以下、懲戒権乱用の禁止）は、まさにそれまで力、特に体罰や暴力といった関りで子どもに対応していたことに対するものであった。

さらに児童福祉施設最低基準等（以下、最低基準）の一部を改正するなどして児童福祉施設に対して虐待等の

1) こども教育宝仙大学こども教育学部 専任講師

2) 国立武蔵野学院 児童自立支援専門員

禁止(第9条の2)、懲戒権乱用の禁止(第9条の3)が規定された。さらに2009年4月に施行された児童福祉法等の一部を改正する法律で、被措置児童等虐待について明確に定義され、その防止のための枠組みが規定され制度化されるに至った。子どもへの暴力は明確な権利侵害であるし、それは子どもの権利という視点から考えるまでもなく当然のことだと言える。また子どもたちの攻撃性や暴力に対して同様に暴力で押さえつけることは、問題の解決に向かうどころか、むしろ子どもたちの攻撃性を強化し、さらに子どもたちの被虐待体験を増やすことにもつながるだろう。日本の福祉サービスは、「利用者が心身ともに健やかに育成され、又はその有する能力に応じ自立した日常生活を営むことができるように支援するものとして、良質かつ適切なものでなければならない」(社会福祉法第3条)のであり、我々は子どもたちが「心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない」(児童福祉法第1条)のである。そして時代の流れからも今やそのようなことが許されるわけではない。しかし、では「一体どうやって」というのが現場の率直な反応ではないだろうか。我々は、体罰を一切用いることなく、その代わりになる方法を見つけていかねばならない。もちろん体罰を肯定するつもりも擁護するつもりもないが、さもないければ現場は混乱する一方である。

その「何か」を求めて現場では様々立場から種々の試みと研究がなされてきた。(例えば田嶋, 2009; 滝川等, 2001; 西澤等, 2010など)だが、その「何か」は明確な答えが用意されているわけではないし、その現場の条件や状況によっても結果や効果が異なることもある。そうであるから、常に「何か」を求めて実践しつつ、どうすれば良いのか、何が必要なのか、ということ問い続けなければならない。その中で、すべてに当てはまることはなくても、より子どもの理解につながり、おおよそ我々は何をすれば良いのか、子どもは何を求めているのか、といった見通しがつくこと、また効果的な実践例が示されることが必要であると思われる。

本稿において取り上げられる事例も、その「何か」を求めてなされたものである。ある児童自立支援施設において行われた、ドラマ表現活動の試みについて内容を書き、そこから見えてきたことを中心にまとめて考察した。

## Ⅱ. ドラマ表現活動について

本稿におけるドラマ表現活動とは、ドラマの手法を用いて、対象である子どもに対して教育的・治療的アプローチをする活動である。ドラマ(drama)は、日本語に訳すと演劇であるが、この活動においては、舞台等での上

演を目的とするのではない。その活動プロセスに着目するという意味において、いわゆる演劇活動と区別するために、小林ら(2010)の言うドラマ教育の考え方に習って「ドラマ」という用語を使用した。ここでのドラマ表現活動は、演劇的な様々な要素を用いながら、子どもの変容を目指すためのアプローチである。ただし、最終的に施設で行われる演芸会での上演は行われるし、またドラマ教育の範疇には入らない治療的な視点も含まれているため、このアプローチは、小林らの言う「ドラマ教育」とも全く同じではない。そして発表をおろそかにしてよいということではないが、今回は発表よりもそのストーリーの制作過程や稽古、そして生活臨床での取り組みの過程が重要なのである。

そのアプローチの方法であるが、それまですでにA施設で行われている演芸会の活動を参考にしながら、より子どもたちの変容を目指すためのアプローチになるように、A施設の担当職員と議論を重ね、方法論を考察しながら実践した。行われている発表や上演にむけての活動はそれまでその施設で行われていたことであり、今回はその事により意味づけや変容のためのさらなる工夫をし、言語化して方法論をまとめることを試みた。

まずこのアプローチの目的を「ドラマ表現活動を通して、子どもたちの課題の変容を目指す」と設定した。施設としての活動の目的としては、施設全体で行われる演芸会で発表することであるが、このプログラムとしての取り組みの目的は、入所している子どもたちが持つ課題の変容である。各子どもが持つ課題について、ドラマ表現活動を通じて、また生活臨床とリンクさせてアプローチすることで、その課題の変容を目指すのである。そして、その課題の設定については、①本人が納得する課題であること、②小さな課題であること、の2点に配慮した。

①の、本人が納得する課題であるというのは、まず話し合いをして本人たちに決めてもらうことが最優先の決定のための条件とした。しかし、本人たちから出てこない場合は、担当の職員と相談して設定し、本人がそれに了承する形で決めていった。また、②の小さな課題というのは、つまりトラウマの治療とか愛着の形成といった大きな変容を目指すのではなく、日常生活の行動レベルの課題という意味である。しかし、その小さな課題の変容が、良い循環を作り、やがて大きな変容をもたらす、ということも意図している。ここで小さいというのはもちろん相対的にであって、それが容易に変容可能であるとか、取るに足らないという意味では全くない。

本稿でとり上げる活動は、徳永が複数箇所勤務した児童自立支援施設のうちの1つの施設での実践である。その施設では演芸会という発表の場があり、そこで本プロ

グラムを実施した。なお、守秘義務のため本稿の内容に関らない範囲で内容を変更している。

### Ⅲ. 方法論について

今回行ったドラマ表現活動の目的のために4つのポイント考えた。この4つのポイントをもとに台本を作り、そして稽古を行った。そのポイントは以下の通りである。

- ①設定等は本人たちに関連するものであることまたそれは本人が納得するものであること。
- ②キャラクターの設定、あるいはストーリーの中に本人の取り組む課題をいれ、解決に向かうこと。
- ③本人たちが関心を持てるように演出し、楽しく行えるようにすること。
- ④設定した課題について生活の取り組みの中で活用すること。

台本を作成するに当たってB寮の子どもたちの意見を聞いた。また、普段の稽古についてはB寮の職員が担当し、生活の中の時間で稽古をした。それぞれの課題を日常生活の支援の中に取り組むことについては、B寮の職員が生活の場面で随時行った。

ここでそれぞれのポイントについて説明する。まず、①について、その理由は、目的として単に発表を目指すのではなく、課題となる行動の変容であるから、本人と全く切り離された全く関係のない登場人物であるよりは、本人と関連のあることの方が有効だと考えられるからである。例えば、本人と全く関係のないハムレットの役を演じること、またはそのために稽古をすることは、少なくとも発表会のレベルではハムレット役やシェークスピアの作品についての理解は深まるかもしれないが、自分自身への理解には直接的にはつながるとは考え難い。しかし、演じる役が自分自身であり、自分の特徴を有するならば、より自分のこととつなげて考え、感じやすくなると考えられる。しかし、一方でそれはドラマ的手法を使った心理療法の1つ、サイコドラマの技法の1つにあるように本人の過去や、本人のエピソードをそのまま再現するものではない。本人たちの要素は入れるが、あくまでオリジナルに作られたストーリーである。そしてストーリーそのものは全くのフィクションではないし、ノン・フィクションでもドキュメント作品でもない。これらのことは、本人とドラマの間に適度な距離、あるいは逃げ場を作る余地があることを意味すると考えられる。そうすることにより、本人のこととしてより感じやすい、考えやすいのではあるが、しかし同時にもし本人がそれに抵抗したり納得できなかったりするのであれば、あくまでドラマのストーリーとして捉える、あるいは割り切

ることがより容易なのではなかろうか。そういった理由で、ドラマに出てくる登場人物は本人の名前をそのまま使用し、またドラマ中の行動やセリフは本人がやりそうなこと、言いそうなセリフも入れている。ただし、これは方法論として、あくまで本人と関連付ける方がよい、という意味であって、本人の名前を使わなければならない、ということを行っているのではない。同時にその本人の特徴は、本人が納得するものであることが重要である。最初に本人の意見を聞きなるべく本人たちから主体的に決めてもらう試みをする。しかし、それでも出てこない場合は、担当職員と話し合いをして提案する。そのようにして決められた特徴をもとにキャラクターを作り上げていく。また状況や場面、エピソードについても、ある程度本人たちの現実と関連させる。

次に②についてである。①と関連するが、変容することが望ましい言動をターゲットとして1つ選び、そのターゲットをストーリーの中に入れて、実際にドラマの中で変わっていくようにするのである。例えば、「すぐに相手を叩いてしまう」という課題がターゲットになれば、本人の人物的特徴としてその行動をストーリーの中にいれて演じてもらう。そしてストーリーが進行する中で何らかの理由によりその行動が変化し、「すぐに相手を叩いてしまう」という課題が最終的には程度の差はあるが、ストーリーの中で克服される、ということである。

③については、こうすることにより参加動機を高め、本人たちがより積極的に活動しやすくするためである。ドラマ教育の1つである、クリエイティブ・ドラマでは、特に初期において「楽しいこと」を重視したように(小林ら、2010)、参加を重視するドラマの活動において楽しいことは非常に重要である。この活動が訓練や作業と子どもにとらえられると、させられているという感覚になり参加動機も下がってしまいがちであり、それは効果を下げることにつながるだろう。具体的には、劇中に流れる音楽は本人たちに選んでもらうか、もし出なければこちらが提案して子どもが好めば採用した。またその時の流行のものを取り入れたり、内容は笑いを生むような楽しいものにした。実際に子どもたちは、劇の中で笑いを生むことに関心を示した。また空手という題材についても、この寮でやっていることと同時に、そういった格闘技について関心が高かったことが挙げられる。

④については、②で設定したそれぞれの課題を、劇の中だけではなく実際の生活の中とつなげて活用することによって、より効果的な支援になるようにした。また、課題となる言動について、心理療法の手法の1つである外在化を用いるなどの工夫をした。外在化することによって、その行動をユーモアや笑いに変え、受け止めやす



くするのである。これはややもすると嫌味と受け取ったり、茶化しになってしまったりするため、非常に慎重な検討と工夫が必要である。

以上のようなことを目的、そして方法論として、実際の活動を行った。次に、児童自立支援施設での活動の内容とその様子について書いていきたい。

## IV. 活動の内容

### 1. 児童自立支援施設と演芸会

児童自立支援施設における子どもの入所理由は、統計上13種に分類されている。最も多いのは窃盗(275人:約25.6%)、次いで家出・浮浪・徘徊(166人:約15.4%)、暴力非行(161人:約15.0%)、性非行(131人:約12.2%)の順になっている(全国児童自立支援施設協議会, 2011)。入所理由ではないが、被虐待児やADHD、発達障害など精神的、心理的に特別なケアが必要と考えられる子どもの統計もとられている。被虐待経験と発達障害などの特性が、不良行為や問題行動に影響を与えていると考えるからである。それゆえ、児童自立支援施設にはそれらの子どもをケアする機能も期待されている。このように児童自立支援施設は、さまざまな理由や問題行動から社会適応に困難をきたしている子どもを支援の対象にしており、様々なプログラムの支援や、生活場面を利用した様々な支援が行われている。

今回のアプローチのきっかけは、A施設の演芸会で行われる演劇には、これらの目的以外に潜在的な効果があるのではないかと感じられたこと、そして「浦河べてるの家」で行われている「妄想大会」を見学したことであった。A施設の演芸会の劇では、現実の生活場面での子どもの短所が本人によってコミカルに演じられ、それによってストーリーに展開が生じ短所が解消されることでエンディングを迎えるというプロットが多く採用されていた。劇で取り上げられる短所のほとんどが対人関係の不調につながる問題であるため、観客の子どもや職員の中には当事者としてトラブルを経験している者がいれば「ある、ある!」という共感が容易に生じ、それがユーモアやおかしさに転じる。このような演芸会での活動を生活臨床における支援と連携させ再構成したものが本稿で紹介するドラマ表現活動である。

### 2. ドラマ表現活動と生活臨床との連携

演芸会でドラマ表現活動を取り入れた取り組みを報告する。

(1) 題:「へなちょこ空手部 ～ありのままに～」

(2) 登場人物(寮生5名が出演、寮長である徳永がコーチ役のナレーションをした)

ある学校の空手部。新年度になり新入部員が3名入部してきたものの、各自が好き勝手なことをしてしまい練習にならない。登場人物の特徴は以下の通り。

部員A:空手部主将。以前から空手部に在籍している。新入部員たちをまとめたいと考えているが、部員たちの自分勝手な行動にやきもきしている。空手で心が鍛えられたが、まだまだ拗ねる癖が時折出る。

部員B:温厚な性格で部員たちと衝突することがない。しかし頼まれると断れないため、本来は望んでいない仕事を引き受けてしまいストレスをため込む。

部員C:独自のこだわりがあり、思い通りにしないとすぐにイライラしてしまう。落ち着く術としてルービックキューブを見つけたが、練習中でも勝手にルービックキューブで遊び出すため集団の統制がとれない。

部員D:大柄で威圧的な態度をとる。なにかにつけ語尾に「～バーカ!」という言葉をつけて相手を威圧する。

部員E:自分のことは棚にあげて、何かにつけて不満を言い、他の部員の揚げ足を取ろうとする。

コーチ:声だけの出演。

#### (3) ドラマ表現活動の効果

劇の練習は約2週間、夕食後の自由時間約1時間をあてて行った。当然、日々の練習の中で繰り返し自らの短所を演じることは、否応なしに短所を自覚する契機になったはずである。また、子どもは劇の練習時だけではなく、普段の生活場面でも短所が出るのは当然なので、短所への気づきが日常に偏在することになった。特筆すべきは、短所への気づきが、注意されたり叱られたりするという形ではなく、笑いや冗談という形で促されることだった。通常ならば、短所は執拗さに比例して注意や叱咤を受ける度合いが増す。つまり、短所の執拗さは注意と叱咤を招き、それはひいては防衛的態度(逃避や反抗)を強めることになる。しかし短所の執拗さはドラマ表現活動を通して、劇の中での笑いを生むポイントになっているため、実際の生活場面で一連の癖が表れても「笑い飛ばす」という全く異質な方法が可能となった。

劇に出演したどの子どもにも上記のような効果があったと思われるが、最も目に見える形で変化が生じたのは部員Dを演じた威圧的言動をすぐにとってしまうDであった。Dは語尾に「～バーカ!」と付けることで相手に威圧感を与え委縮させてしまっていたし、注意をする職員としても、相手の子どもを守るためにDを厳しく注意しなければならぬこともあり、指導に緊張感が伴った。しかしドラマ表現活動で「～バーカ!」と言うのと全く

同じ台詞が現実の生活場面で出た際には、まずD本人が「言ってしまった」という恥ずかしさから照れ笑いをし、言われた子どもも、それを聞いていた周囲の子どもも、笑いが生まれるという事態が生じた。職員が厳しく注意をする必要も、Dが注意をされることでストレスに曝されることもなく、気づきが得られたのである。このようなことが生活の中で1週間ほど繰り返されるうち、Dの「～パーカ!」という口癖は完全になくなった。これを機会にDは自らの威圧的な言動に自覚的にふるまうことができるようになった。これはD本人だけではなく、周囲の職員からもDの成長だと認められた。

もう1つの顕著な変化としてはBが挙げられる。この劇を行うことで子どもの当該の問題となる行動が、共通認識として広く子どもや職員に周知された。子どもBは「嫌なことを嫌と言えない」役柄を演じた。現実の生活場面で他児から（本来はBがすべきではない）頼みごとを引き受けてしまった場合、それを目撃した職員から「嫌なことは嫌って言うといいんだよ」と伝えれば、B本人だけではなく、頼みごとをした他児にとっても理解が得られやすかった。というのもドラマのプロットの中になぜそれがいけないかの説明が組み込まれているため、現実の生活場面では説明が省略できたからである。同様に、職員によっては見逃してしまうような状況であったBの課題が、周知されているために見逃してしまうことがなく介入がしやすかった。そしてD同様、この課題も劇中に扱われているため、本人が主張しても比較的周りにも受け入れられやすい形となったのである。

## V. 考察とまとめ

最後に、今回のドラマ表現活動の効果について考察したい。アプローチを通して担当職員が子どもたちの変化を実感し、またDの口癖が消失し、威圧的態度が減少していった。それでは、その変化、特にBやDの変化がなぜ起こったのかを考察した。

まず、我々が想定したのが外在化による変化である。外在化とは、心理療法の技法の1つで、特にナラティブ・セラピーやブリーフ・セラピーの技法としてよく用いられており、また「浦安べてるの家」でも、統合失調症など精神障害をもった当事者の方のための技法として用いられている。その技法は「人」とその人がかかえる「問題」とを分けてとらえ、そして分けるだけではなく、その症状などの問題にユニークな名前をつけて、その問題とその人を対等な存在として扱おうとするものである。例えば忌まわしい幻聴を<幻聴さん>と読んだり、人の行動に否定的な影響を与える認知や思考を<お客さん>と呼んだりする(向谷地, 2009)。その考えは人が問題な

のではなく、問題が問題なのだということに基づいている。人は問題と自分を結び付けて考えてしまっており(つまり内在化しており)、その結果その問題を取り扱うことが困難になってしまう。それに対して、外在化は、問題をその人のアイデンティティから切り離すことによって、その問題と距離をとり問題をより扱いやすくする。例えば、内在化する会話では「私は臆病者です」と「私=臆病」という図式が出来上がってしまう。従って臆病を否定することは、私の否定にもつながってしまう。しかし、それを外在化して「問題があなたを臆病にしている」、あるいは「これから起こることのわからなさがあなたを怖がらせている」とすると、問題を変えることやこれから起こることと、私とは統合関係ではなくなるので、私を否定することにはならない。そのためその問題について扱いやすくなり、より変化をもたせ易くなると考えられる(Morgan, 2000)。

今回のアプローチでは、自分の短所、つまりネガティブ・アイデンティティをドラマの中で描くことで、それを生活の場面で扱うことにより、外在化の効果が現れたのではないかと、と思われる。例えばDの例で言えば、威圧して「～パーカ」と言うことが、外在化され、それを指摘されても笑って捕らえることができるようになった。社会的養護の施設の中で、攻撃性などの問題行動を示す子どもと関った経験があれば、その子にネガティブなことを指摘して反発を受け、時には暴言や暴力を振るわれた経験がないだろうか。その指摘も決して子どもを攻撃したり、貶めたりする言葉ではないのに発せられる。それは、そのネガティブな指摘が、自分自身のアイデンティティとつながっているため、指摘された行動と自分とを結びつけ、自分が否定されているように感じてしまい、防衛などから反発、反撃をするのだろう。しかし、Dの場合は、それを笑い、ユーモアと捉えることができた。また、それを外在化することは、職員の声のかけ方にも変化を及ぼすと考えられる。つまり、厳しい指摘、あるいは反発を恐れての指摘ではなく、余裕のあるユーモアを伴った指摘となるのである。この関る側と関られる側の双方の変化が好循環を生み出したと考えられる。

また、この外在化をドラマという形で行うことについても考察したい。単に外在化するだけでなく、それを演じる意味は何であろうか。考えようによっては、そのキャラクターを演じることで、益々そのキャラクターが強化されてしまうと捉えられないでもない。しかし、それはドラマの特性によって良い方向へとつながるのではないかと考えた。つまり、ドラマの虚構性と現実性の両方を持つこの特質によって、よりその問題のキャラクターが扱えるようになるということである。なぜなら、どれだけ迫真の演技をしたとしても、それは舞台の上でのこ

とであり、演技である、という前提がある。方法論のところで述べたように、嫌であれば、所詮演技だから、と割り切ればいいのである。だが例えば演技の技法の1つであるメソッド技法では、その虚構をも超えようとするトレーニングをすることもあるが、今回のような活動のレベルではまずそれは生じない。その心配があってもサイコドラマ等でやるように、この場合は役割解除などで十分である。さらにこのアプローチではそのキャラクター自体も、最終的には自分の課題を克服する方向へと変容していくため、同一化して悪化するという事にはならないであろう。また、一方でそれを演じている自分という現実はある。そしてその演じている行為、キャラクターは今回のアプローチでは何らかの自分の特徴とつながっていたり、過去の「問題行動」とつながっていたりする。それゆえに虚構性に逃げながら、つまり距離をとりながらも、自分の問題を扱うことが可能になってくるのである。

そして今回の効果の要因として、アプローチの特徴である生活との連携が要因として挙げられる。たとえ外在化として問題が扱いやすくなったとしても、それをどう扱っていくのが重要な課題である。それを演じただけでは問題の解決にはなり難い。今回のアプローチはドラマの中で描かれ外在化されたものが、生活の場面とリンクして扱われることで、よりその変容が起こりやすくなったと考えられる。このプログラムを行い、そのことを生活の場面でも扱うことによる効果の促進は、子どもの暴力防止プログラムである「セカンドステップ」の児童養護施設等における実践報告などからもよく言われている(例えば、中井, 2004; 木村, 2008 など)。

今回のアプローチでは実際に子どもたちの変化も見られ、それについてのいくつかの考察を試みた。しかし、子どもの行動変化についての論証作業や、それに基づく理論の構築がなされているわけではない。今回はいわばその前段階としての予備的考察であり、それをもとに今後本格的な論証作業をしていかなければならない。とはいえ、プログラム活動と生活場面とが連携して取り組むことや、関わりが困難な子どもたちに対するこのアプローチの可能性が示唆されたようには思われる。今後、このアプローチの効果を実証されるためには、さらなる研究が必要である。

#### 引用文献・参考文献

- ・ Alice, Morgan. 小森康永、上田牧子 (訳) 2003『ナラティブ・セラピーって何?』金剛出版 (What is Narrative Therapy? An easy-to-read introduction. Dulwich Centre Publications Inc, 2000).
- ・ Herman, Judith, Lewis. 中井久夫 (訳) 1999『心的外傷と

回復』みすず書房 (Trauma and Recovery Basic Books, a division of Harper Collins Publishers, Inc., New York, 1992)

- ・ 木村秀「被虐待児への児童養護施設における環境療法——セカンドステップ・プログラムによる事例研究」『淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要』(15)、81-98、2008.
- ・ 小林由利子、中島裕昭、高山昇、吉田真理子他『ドラマ教育入門』図書文化社、2010.
- ・ 向谷地生良『技法以前——べてるの家のつくりかた』医学書院 創元社 2009.
- ・ 中井由佳子「A 児童養護施設における『セカンドステップ』の取り組み」京都国際社会福祉センター紀要『発達・医療研究』(20)、15-32、2004.
- ・ 西澤哲「虐待を受けた子どもの心理的特長——トラウマと愛着の問題を中心に」『里親と子ども』、2、40-47、2007.
- ・ 西澤哲、橋原真也、若松重希子「子どもと養育者の関係性の強化——トラウマに焦点を当てたプレイセラピーの活用」『子どもの虐待とネグレクト』12 (1)、37-41、2010.
- ・ 滝川一廣、四方耀子、塩見守、大角義之、「児童虐待における援助目標と援助の評価に関する研究 被虐待児童の施設ケアにおける攻撃性・暴力性の問題とその対応」『横浜博萌会子どもの虹情報研修センター平成18年度研究報告書』、2007
- ・ 田嶋誠一『現実介入しつづつ心に関わる：多面的援助アプローチと臨床の知恵』金剛出版、2009.
- ・ 厚生労働省「社会的養護の現状について」2015.
- ・ 全国児童自立支援施設協議会「全国児童自立支援施設運営実態調査」2011.



# 韓国における多文化教育課程

—特に「韓国語教育課程」—

Multi-Cultural Curriculum in S. Korea

— Especially “Korean Curriculum” —

佐野 通 夫

SANO, Michio

キーワード：韓国、多言語、多文化、教育課程

2015年9月23日、韓国副総理兼教育部長官は教育部告示第2015-74号として、初中等教育法第23条第2項に基づいて、初等学校教育課程〔日本の小・中・高等学校学習指導要領に相当〕を告示した<sup>1)</sup>。この中には、初等学校教育課程総論、初等学校教育課程、中学校教育課程、高等学校教育課程、国語科教育課程、道徳科教育課程、社会科教育課程、数学科教育課程、科学科〔日本の理科に相当〕教育課程、実科目（技術家庭）／情報科教育課程、体育科教育課程、音楽科教育課程、美術科教育課程、英語科教育課程等々とならんで、「韓国語教育課程」がある。この「韓国語教育課程」は、上記の「国語科」とは異なり、この後に紹介するように、多文化家庭（外国にルーツを持つ子どもたち）を対象とするものである。

上記の各教育課程はそれぞれ別冊として示されているが、別冊43である「韓国語教育課程」<sup>2)</sup>は23ページの本文に〔付録 1～3〕として、初等学校言語材料（31ページ）、中学校言語材料（22ページ）、高等学校言語材料（34ページ）が付されている。ここでは本文を中心にその内容を訳出紹介し、十分な指導のなされていない日本における「日本語指導が必要な児童生徒」<sup>3)</sup>のおかれた位置を考える一助としたい。ただし、最初の「性格と目標」に見ることができるように、ここには言語を通じての統合の思想が明確に見られる<sup>4)</sup>一方で、各達成基準には「多文化の理解」も強調されている、

ここでは省略した「言語材料」は朝鮮語<sup>5)</sup>学習者の参考ともなわれるので、注1)に示したurlから入手し参考とされたい。

## 1. 性格と目標

「韓国語」科目は多文化背景を持った子どもが韓国語で意思疎通できる能力を育てて、これを土台にさまざまな教科の学習を遂行できる力量を育てることによって将来韓国社会の一員として主体的な人生を営むのに必要な素養をそなえるようにする科目である。

韓国語教育課程を新設するようになった背景には私たちの社会が急激に多文化社会に変化している現実が存在している。全世界的に国家間・文化間相互交流が日に日に拡大しているなかで大韓民国の国際的地位が高まり、多様な言語的・文化的背景を持った多くの構成員が私たちの社会に速い速度で流入している。これに伴い学校教育現場においてもまた言語的・文化的に多様な背景を持った子どもたちの数が急速に増えている。このような背景を持った子どもたちは大部分韓国語と韓国文化に習熟していないため、学校生活への適応に多くの困難を経験する。そのような困難を克服して韓国社会の一員として成長するためには何より一定水準の韓国語能力をそなえることが至急である。

「韓国語」科目は基本的に「多文化背景を持った子ども」を対象にするが、中途入国の子ども、外国人家庭の子どもなどのように、韓国で生まれなかったり、韓国語でない他の言語を母語とする子ども、韓国で生まれ育ったが外国人母の貧しい韓国語の水準によって韓国語能力が顕著に不足して、学校授業に適応が難しい子ども、第三国等を通した長い間の脱北過程により学校生活への適応に困難を見せる脱北の子ども、または長い海外滞留後、帰国した子どもの中で韓国語意思疎通能力の不足によって学校生活への適応や韓国語でなされる授業参加に困難を経験する子どもなどを主な教育対象とする。

韓国語教育は韓国語が主流言語である大韓民国で韓国語に習熟しない子どもたちを対象として、彼らの韓国語能力を一定水準に達するようにするための一切の教育行為をさす。韓国語は多様な言語的・文化的背景を持った人々が韓国社会で日常生活を正常に営むために必ずそなえなければならない必須の要素である。特に韓国社会を経験した期間が短い多文化背景の学習者は基本的な韓国語能力が未熟で、日常生活で困難を経験するのはもちろん学校でもさまざまな教科の学習を韓国語で遂行しなければならない負担を感じている。彼らが感じる韓国語使用における困難はただちに学業能力低下、情緒的不安、社会に対する不満、疎外現象などに続くこともあるので、韓国語教育は入学初期段階から体系的に充分になされなければならない。

多文化背景を持った子どものための韓国語教育は一般的な外国人成人学習者のための韓国語教育とは区別される特性を持つ。一般外国人成人学習者のための韓国語教育は主に日常生活において韓国語で疎通できる意思疎通能力の伸長に焦点を合わせるが、多文化背景をもつ子どものための韓国語教育は日常生活と学校生活をしていくのに必要な基本的な意思疎通能力だけでなく、さまざまな教科を学習するのに必要な学習韓国語能力までも共に育てなければならない。これに伴い韓国語科目は日常生活をするのに必要な生活韓国語能力と学校でさまざまな教科を学習するのに要求される学習韓国語能力の伸長という2つの目標を中心に、多文化背景の子どもの学校適応を助ける一種の踏み台プログラムの役割を遂行しなければならない。

また韓国語科目は多様な言語的・文化的背景を持った子どもたちが韓国社会の一員になる前に獲得した自身の言語と文化を尊重して認めつつ、本来の文化と韓国の文化の間の差によって発生する困難を減らすことに焦点を合わせる。私たちの社会は長い間、単一な文化的共同体をつくりあげてきた社会だったが、いまや互いに異なる文化が多様に共存する中でお互いを認めて尊重する社会に発展していかなければならない。言語的・文化的・民族的背景と関係なく、個人の基本的な権利が、十分に保障され、文化的差異によって差別を受けたり、不利益を受けることがなく、多様な言語的・文化的背景を持った構成員が社会のあちこちで創意的で生産的な役割をこなうことができる社会を指向しなければならない時である。韓国語科目はこのような時代的課題を遂行するのに、最も基礎的であり核心的な役割を担当する。

韓国語科目を通して、韓国語学習者は日常生活において円滑に意思疎通できる生活韓国語能力を育てて、さまざまな教科を学習するのに必要な学習韓国語能力をかん養して、効果的に学業を遂行できる基礎力量をそなえる。

また韓国語学習者の言語的・文化的背景を共に尊重する中で韓国言語文化共同体の一員としてそなえなければならない資質と態度を育てる。このために韓国語に対する基本的な知識を習い、日常生活において適切に流ちょうに意思疎通しながら、韓国語でなされる学校での教室授業状況において能動的な学習者として参加できる学習韓国語能力を育てて、韓国社会と文化に適切に対応できる相互文化理解および疎通能力、韓国語についての興味と自信を持ち、韓国社会の一員として肯定的な態度とアイデンティティーをかん養することを目指す。

このための細部目標は次のとおりである。

- ア. 韓国語に対する基礎知識を理解して日常生活に必要な基本的な意思疎通能力をかん養する。
- イ. 韓国語でなされる学校での教室授業状況に能動的な学習者として参加できる学習韓国語能力を育てる。
- ウ. 韓国社会と文化に適切に対応できる相互文化理解およびコミュニケーション能力を育てる。
- エ. 韓国語に対する興味と韓国語使用に対する自信を持って、韓国社会の一員として肯定的な態度とアイデンティティーをかん養する。

## 2. 内 容

### ア. 内容体系 (略)

#### イ. 等級および機能別学習内容達成基準

##### (1) 構成原理 (略)

##### (2) 段階別達成基準

##### 【初級】1 段階総括水準

基礎語彙によって作られた句、節、短い文章単位の日常的表現を理解して使うことができる。対話相手がゆっくり明らかに話して助ける準備ができていれば、基本的な意思疎通ができる。挨拶すること、自己紹介するなどの最小限の言語機能を遂行でき、絵、実物、動作など視覚的な端緒と共に与えられる簡単な指示に反応することができる。周辺の人と事物、場所などと関連した基本的な語彙を理解して使うことができる。基本的な教室言語を理解して短く簡単に表現することができる。具体的な文化産物に接することによって自国文化を認識することができる。

(以下、達成基準内容表省略－聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの各領域ごとに初、中、高別の内容記載)

##### 【初級】2 段階総括水準

日常生活と学校生活でしばしば接する基礎的な単語と慣習化された語句で作られた簡単な対話を聞いて理解で



きる。短い文章水準の簡単な指示や命令を聞いて反応を示し、日常生活に関するやさしくて簡単な対話が可能である。買い物、お願いなどのような日常生活に必要な基礎的な言語機能を遂行でき、自分自身、家族、趣味、天気などのようななじみの話題や予測が容易な日常生活場面に關し簡単に話して使える。発音規則をある程度理解して、ゆっくり発話すれば比較的正確に発音することができる。教科時間になされる簡単な質問を理解して反応することができる。具体的な文化産物に接することによって自身の文化内でも多様性が存在することを理解できる。

### 【中級】3段階総括水準

日常生活や学校生活と関連した簡単な対話を聞いて、内容を理解でき、状況と目的に合わせたやさしくて簡単な対話が可能である。簡単な命令や要請をすることができ、過去のことについて話すことができ、難しくない内容の電話対話が可能である。簡単に直接的な情報交換が可能で、短く質問して答える程度で対話を継続できる。学校の教室や文房具店などのようにしばしば行く場所で反復的に使われる語彙と表現を聞いて理解できる。頻度数が高い慣用語を理解することができ、比較的複雑な音韻変化を理解して、個別音韻を正確に発音することができる。授業時間にしばしば接する教科学習語彙の概念を理解して使うことができる。他の文化の人々と相互作用しながら他文化を認識することができる。

### 【中級】4段階総括水準

日常生活および学校生活と関連する親しい主題や状況について、ある程度意思疎通が可能な水準である。個人、友人、家族など、日常的でなじみの話題についてだいたい理解が可能である。日常生活でしばしば使われる高頻度語彙と慣用的な表現を状況と目的に合うように使うことができ、過ぎ去ったこととこれからすること等に関し、簡単に尋ね答えることができる。1、2文節水準の文を読んで核心を把握でき、やさしく簡単な表現で対象を比較して話したり使うことができる。教科内容と関連したやさしくて簡単な説明を聞いて課題を遂行できる。他の文化の人々と相互作用しながら、自身の文化と違った文化を対照して見ることができる。

### 【高級】5段階総括水準

日常生活および学校生活と関連した親しい主題や状況について、ある程度自然に対話を継続することができる。一般的な主題に関して、状況と目的に合わせて対話でき、他の人の意見と比較対照して、自身の意見をいうことができる。一般的主題に関する話を聞いて、中心内容と詳しい内容を把握して、要約することができる。抑揚に現

れた意味差異を把握して、発話状況に合うように語調を変えて話すことができる。基本的な教科学習の内容を大きな困難なしで理解できる。文化間差異を深く分析し、文化間感情移入を経験することによって文化的相対性を確立できる。

### 【高級】6段階総括水準

日常生活はもちろんすべての教授・学習場面で接する教科学習語彙の抽象的概念を理解して、なじみのない語彙と素材を中心にした対話にも能動的に参加することができる。聞いた内容について自身の考えと主張を明瞭に条理あるように表現することによって、だいたいにおいて上手に課題を解決でき、言語を使う時、現れる誤りを自ら知って修正することができる。授業時間になされる教科学習内容の大部分を大きな困難なしで理解できる。自身に適合する多様な活動を通して、文化間意思疎通技術を開発し、他の文化について自ら学習する方法を体得することによって他の文化を多元論的視覚で受容することができる。

## ウ. 言語材料

### (1) 生活韓国語

- ・生活韓国語領域の言語材料は次のとおりである。
  - ▶学習者の興味、必要、認知的水準などを考慮して、学習意欲を誘発できる内容
  - ▶多様な意思疎通機能を理解して活用するのに役に立つ内容
  - ▶主題、状況、課題などを考慮した内容
  - ▶相互作用に適する内容
  - ▶創意性および論理性、批判的思考力培養に役に立つ内容
  - ▶相互文化理解に役に立つ内容
  - ▶学校級別に＜付録＞に提示した「生活韓国語領域主題および意思疎通機能目録」参照
  - ▶学校級別に＜付録＞の「生活韓国語領域語彙目録」に提示された内容を参照
- ・小学校 1100 語彙
- ・中学校 1300 語彙
- ・高等学校 1500 語彙

### (2) 学習韓国語

- ・学習韓国語領域の言語材料は次のとおりである。
  - ▶学習者の認知的・学問的言語能力を考慮して、学習意欲を誘発できる内容
  - ▶認知的・学問的学習経験を土台に意思疎通機能を理解して活用するのに助けになる内容
  - ▶教科別核心主題、状況、課題などを考慮した内容

- ▶教科別学習主題を理解・適用・分析・評価・創意することに役に立つ内容
- ▶学習者の言語と文化、知識が基盤になる内容
- ▶学校級別に〈付録〉の「学習韓国語領域主要教科別核心主題」を参照
- ▶学校級別に〈付録〉の「学習韓国語領域主要教科主題別学習語彙目録」に提示された内容を参照

### 3. 教授・学習方法

#### ア. 生活韓国語領域

##### (1) 教授・学習計画

- ▶教育課程の目標と内容を考慮して、教授・学習計画を樹立する。
- ▶学習者の興味と動機を誘発することができるように教授・学習計画を樹立する。
- ▶学習者の言語と文化的背景の差異を考慮して、教授・学習計画を樹立する。
- ▶学習者の学習環境と発達程度を考慮して、教授・学習計画を樹立する。
- ▶学習者の学習準備度や達成基準到達程度を把握して、個人差を考慮して、教授・学習方法を計画する。
- ▶学習の系列性と統合性を考慮して、学習者に提供する学習経験を体系的に構成する。

##### (2) 教授・学習の運用

- ▶学習目標と内容に適切な教授・学習方法を適用する。
- ▶学習者の言語と文化を認めて尊重し、彼らの生活経験を教授・学習内容と統合することによって意味のある学習および相互文化的意思疎通能力をかん養するようにする。
- ▶学習者の韓国語能力水準と背景文化を考慮して、教授・学習内容を構成し提供する。
- ▶学習者の年齢帯別特性と文化を考慮して、学習に興味を感じることで活動と資料を提供する。
- ▶個別活動、小集団活動、体験学習、プロジェクト活動など、学習者が相互作用するのに適合した教授・学習形態を多様化し、適切に提供することによって学習者中心の授業がなされるようにする。
- ▶学習者の言語と文化を認めて尊重しつつ、彼らの生活経験を教授・学習内容と統合させることによって意味ある学習および相互文化的意思疎通能力をかん養するようにする。
- ▶主題を中心にした統合学習を通して、多文化学習者の参加を促進する。
- ▶聞くこと、話すこと、読むこと、書くことを連係する教授・学習方法を選定することによって、実際の

- で統合的な言語使用能力を伸長させるようにする。
- ▶活動中心の授業を通して、学習者の授業に対する興味と動機を誘発することができるようにし、積極的な参加を誘導する。
- ▶主要学習概念を理解するのに役に立てるように写真や絵、時間年代記、グラフ、チャート、表、単語銀行、語彙網など多様な補助資料を使う。
- ▶教授・学習資料を開発する時には達成基準の内容を土台に言語機能、語彙、言語形式などを学習者の水準に合わせて開発する。
- ▶初等学校学習者の水準を考慮したマルチメディア資料と情報通信技術 (ICT) 機器を多様に活用して、学習者の関心と興味を高めて効果的な教授・学習がなされるように運営する。
- ▶協力して課題を解決する経験を多く持つように誘導し、他人を配慮して分かち合いを実践することのできる人格教育を強化する。
- ▶映画、スライド、音楽、美術、舞踊など、具体的な文化産物、協同学習、問題解決学習、小集団討議、文化間比較、文化間共通点および差異点探し、シミュレーション、役割劇などの多様な活動を通して、他の文化を多元論的見解で受容するように指導する。

##### (3) 言語領域別教授・学習方法

###### (ア) 聞くこと

- ▶聞くことは多様な類型の実際の資料を提示し、効果的な戦略を使って、意味を理解するように指導する。
- ▶学習初期には聞いて行動で反応すること、聞いて指示のとおり課題を遂行すること、聞いて必要な情報を探すなどの活動を通して、聞くことに集中するように指導する。
- ▶聞くこと指導は大きく聞く前、聞く中、聞く後活動のように課程中心の聞くこと活動を通して、各段階ごとに目的に合うように適切な指導をする。
- ▶対話がなされる状況、前後関係、背景知識などを活用して、意味を把握するように指導する。
- ▶音素、単語、語句、抑揚のような構成要素を考慮して、意味を把握するように指導する。

###### (イ) 話すこと

- ▶話すことは意味の伝達に重点を置くが、流ちょう性を高めて行くように指導する。
- ▶話すこと指導の初期には意思疎通が可能な水準の誤りについては即刻の修正を避けるようにする。
- ▶自然な発音、抑揚、語調、速度などに留意しながら話せるように指導する。
- ▶教師は学習者の水準を考慮して、一単語の発話、短

い文章の発話を使って、ゆっくり反復して話し、順次日常的な速度で話すように韓国語を持って行く。

- ▶聞いてそのままに話し、尋ねて答えるなどの活動を通して、聞くことと話すことの活動が自然に連係するように指導する。
- ▶学習者と学習者の相互作用、教師と学習者との相互作用を誘発する活動を通して協力的意思疎通能力をかん養する。

#### (ウ) 読むこと

- ▶学習者の読み水準を考慮して、聞くこと、話すこと活動と連係して指導する。
- ▶読み学習の初期段階には声と綴りの関係を自然になじませて、文字言語に習熟するように指導する。
- ▶声を出して、読みを指導する時、教師が発音、抑揚、休止などに留意して読み、模範を示し、学習者はそれに従って文章を声出して読む。
- ▶意味の指導、ベン図、Tチャート、時間年代記、グラフなど、グラフィック組織を利用して、複雑な情報をわかりやすく提示する。
- ▶文字言語への習熟度が高まることによって、多様な資料を活用し、読むことの楽しみを感じることができるよう指導する。
- ▶絵で表現された単語、簡単な広告、ポスターなどを活用して、絵と文字の象徴性と記号の特性を理解するように指導する。
- ▶語彙はできるだけ実物、絵、動作、マルチメディア資料など、多様な資料を活用して、理解するように指導する。
- ▶効率的読み活動のために読む前、読み中、読み後活動に分けて、段階別に指導する。

#### (エ) 書くこと

- ▶見て書くこと、聞いて書くことなどの多様な活動を通して、文字を正しく書くように指導し、順次意味伝達に重点を置いて指導する。
- ▶初期には綴りおよび句読点などを指導し、順次意味伝達に重点を置いて指導する。
- ▶多様で実際の書き課題遂行を通して、学習者の書き能力を向上させ、興味と自信を増進するようにする。
- ▶効率的書き活動のために、書く前、書く中、書く後活動に分けて、段階別に指導する。
- ▶学習目標と学習者水準を考慮して、統制書き活動、誘導書き活動、自由書き活動を段階別に指導する。
- ▶読んだ文を土台に新しい文を創り出せるように読むことと書くことを連係して指導する。

- ▶目的に合う多様な形態の文を書けるように指導する。

### イ. 学習韓国語領域

#### (1) 教授・学習計画

- ▶認知的・学問的言語能力が韓国語で体得できるように教育課程に基づいて、学習目標と内容に合うように教授・学習計画を樹立する。
- ▶学習者が批判的・創意的な活動をできるように、認知的・学問的特性における個人差を考慮して、教授・学習計画を樹立する。
- ▶認知的・学問的言語能力を能動的に学習できる教室環境を構築し、学習者の言語と文化、知識が基盤になる内容中心の授業を設計する。

#### (2) 教授・学習の運用

- ▶認知的・学問的学習目標と内容に適切な教授・学習方法を選定する。
- ▶[付録]に提示された主要教科別学習主題および語彙目録を活用して、理解可能な水準の学習資料を十分に提供する。
- ▶学習者の言語と文化を認めて尊重し、彼らの認知的・学問的学習経験を教授・学習内容と統合することによって意味ある学習および文化間意思疎通能力をかん養するようにする。
- ▶有意義な学習の脈絡の中で、マルチメディア、具体的操作活動、図解組織などを活用して教科別学習主題を理解・適用・分析・評価・創意するようにする。
- ▶学習者の言語発達水準と年齢が多様なので、教師は学習者の諸般の教育環境を考慮して、教科別学習主題および主要概念を再構成して提供する。
- ▶教科別学習主題および主要概念を聞くこと、話すこと、読むこと、書くことと連係して指導することによって、創意的で批判的な言語使用能力を伸長するようにする。
- ▶学習者が概念的・手続きの・上位認知的知識基盤の課題遂行時、協力して課題を解決する経験を多く持つように誘導し、他人に対する配慮と分かち合いの実践を通して性格を強化できる方法を考慮し、選定する。
- ▶映画、スライド、音楽、美術、舞踊などの具体的な文化産物、協同学習、問題解決学習、小集団討議、文化間比較、文化間共通点および差異点探し、シミュレーション、役割劇などの多様な活動を通して、他の文化を多元論的視角で受容するように指導する。

#### (3) 教科別教授・学習方法

- ▶母語辞典を活用して、自ら探す教科別学習概念語を



目標語に転移することによって、概念を確立するように指導する。

- ▶批判的思考、論理・分析的思考、想像力、類推・隠喩的思考、拡散的思考、問題解決力、問題発見、視覚化能力などの伸長のために生活韓国語領域の教授・学習方法だけでなく、討議、討論、探求・発見学習、プロジェクト授業、創造的な思考技法、協同学習、役割遊び、シナリオ授業などを適用する。
- ▶国語教科を通して、批判的思考、論理・分析的思考、想像力、類推・隠喩的思考、拡散的思考などを伸長する。このために討議、討論、探求・発見学習、プロジェクト授業、創造的な思考技法、協同学習、役割遊びなどを適用する。例えば、文学の中の人物の類似点と差異点を比較する、比較対照する文を書くなどを考慮する。
- ▶数学教科を通して、問題解決力、論理・分析的思考、問題発見、拡散的思考、想像力、視覚化能力などを伸長する。このために討議、討論、探求・発見学習、プロジェクト授業、創意的思考技法などを適用する。例えば、数学問題を解いて、私だけの解説集作り、グラフ、図表などの図式化過程を活用して、与えられた問題を解決することなどを考慮する。
- ▶社会教科を通して、問題解決力、論理・分析的思考、問題発見、批判的思考、拡散的思考などを伸長する。このために討議、討論、探求・発見学習、プロジェクト授業、創造的な思考技法などを適用する。例えば、農村と都市のさまざまな写真を見て同じ点と違う点をベン図に現わすこと、歴史と地理を統合してみることなどを考慮する。
- ▶科学教科を通して、問題解決力、問題発見、拡散的思考、論理・分析的思考、想像力などを伸長する。このために討議、討論、探求・発見学習、プロジェクト授業、創造的な思考技法、シナリオ授業、役割遊びなどを適用する。例えば、絵を見て地球で水が循環する過程を図表化して説明すること、「基部発明品」作りなどを考慮する。

## 4. 評価

### ア. 評価計画

- ▶意思疎通能力を妥当に評価することができるように、評価目標を樹立して内容を選定する。
- ▶領域別評価目標と内容に適合した評価方法で学習者の言語能力を妥当で信頼性あるように評価することができるように計画する。
- ▶学習の過程と結果をすべて評価して、教育の目標達成の有無と程度が分かるように計画する。

▶教授・学習活動と評価を連係して、学習過程と達成基準到達の有無を評価する。

▶学習者の統合的な言語能力を伸長させることができるように、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの個別機能についての評価だけでなく2種類以上の機能を統合した評価も適切に実施するように計画する。

### イ. 評価運用

- ▶評価の目的、状況、内容などを総合的に考慮して、質的評価と量的評価、形式評価と非形式評価を適切に活用する。
- ▶学習した内容を中心に言語の4機能をバランスが取れるように評価する。目的により分離評価と統合評価を適切に使う。
- ▶評価の妥当度と信頼度を高められるようにする。
- ▶遂行評価を基盤にできるだけ直接評価方法を活用して、学習者の意思疎通能力を評価する。

### ウ. 言語機能別評価方法

#### (1) 聞くこと

- ▶聞くこと評価の内容と水準は教育課程の達成基準を根拠に選定する。
- ▶事理解解質問項目を主に製作するが、学習者の水準により推論的理解質問項目も含ませる。
- ▶聞くこと評価資料を提示する時には、できるだけ録音資料を使って一貫性を維持する。
- ▶評価目的と対象により言葉の速度を適切に調節して、できるだけ自然な速度で評価を実施する。

#### (2) 話すこと

- ▶話すこと評価の内容と水準は教育課程の達成基準を根拠として選定する。
- ▶話すこと評価は随時観察評価や遂行評価で行なう。
- ▶話すこと評価時には安らかで友好的な雰囲気の中で十分な時間を与えて、自身の力量を十分に発揮することができるようにする。
- ▶話すことでは話す内容の生成および組織、正確で効果的な表現と伝達能力を評価する。
- ▶話すこと評価は大きく文法的能力、談話構成能力、社会言語学的能力、戦略的能力に分けて、評価することができる。
- ▶話すこと評価は正確性、流ちょう性、適切性、相互作用性などを考慮して評価する。
- ▶自然な発音、語調、速度で話すこと能力を評価する。

(3) 読むこと

- ▶読むこと評価の内容と水準は教育課程の達成基準を根拠として選定する。
- ▶事理解能力を評価する質問項目を主に製作するが、評価対象によって推論的理解質問項目も含むことができる。
- ▶語彙についての評価は脈絡の中で単語の意味を理解する能力を中心に評価する。
- ▶読むこと目的に合う戦略を駆使して流ちょうに理解する能力を測定する。

5) 以下の翻訳においては、原文に従い「韓国語」と表記する。

(4) 書くこと

- ▶書くこと評価の内容と水準は教育課程の達成基準を根拠として選定する。
- ▶書くこと評価は随時観察評価や遂行評価で行なう。
- ▶書くこと評価のための採点尺度は一般書くこと評価原理による尺度を応用して使ったり、課題によって別途の採点尺度を作って使うことができる。
- ▶書くこと評価は大きく課題遂行、内容構成、言語使用、社会言語的能力に分けて評価することができる。
- ▶書くこと評価は正確性、流ちょう性、適切性、相互作用性などを考慮して評価する。

Ⅱ. 評価結果活用

- ▶教授・学習活動と評価を連係して実施するが、課程評価中心に実施する。
- ▶評価目標と内容、評価状況によって必要な場合には評価方法を統合して活用する。
- ▶評価結果は学習者の言語水準および長所、弱点を発見して、学習者の水準に合う教授・学習を計画するのに助けとなる資料として活用する。

《注》

- 1) <http://www.moe.go.kr/web/1096/ko/board/view.do?bbsId=141&boardSeq=60747> (2015年11月9日閲覧)。
- 2) なお、冊子表紙には「教育部告示第2015-74号 [別冊43]」とされているが、奥付は「韓国語教育課程【別冊27】／2012年12月発行／著作権 発行 教育科学技術部」となっていて、2012年に発行されたものがそのまま使われていることが分かる。
- 3) 2014年5月1日現在で2万9,198人(文部科学省調査、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/04/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf)、2015年11月9日閲覧)。
- 4) 韓国の多文化政策について、白井京「韓国の多文化家族支援法——外国人統合政策の一環として」国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法』238、参照。